

Adalékok a német népiskolai tanítóképzés intézményesülési folyamatainak történetéből és a néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner neveléstan könyvének tükrében (1868)

Hazánkban a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek elsősorban német nyelvterületről származó könyvek fordításai voltak. A hazai és a német népiskolai pedagógia irodalma a 19. század második felében lendült fel. A német tanítóképzésben használt tankönyvek közül kiemelkedik Lorenz Kellner Volksschulkunde (Népiskolai ismeretek) című, 1855-ben megjelenő munkája, ami több kiadást megélt. Jelentőségét mutatja, hogy több hazai és német tankönyvíró forrásként használta fel.

Jelen tanulmány egyrészt a német néptanítói szakmások folyamatainak jellegzetességeit elemzi, másrészt Lorenz Kellner Volksschulkunde című neveléstana alapján a tankönyvíró tanítóról alkotott képét rekonstruálja. A kutatás hozzájárulhat ahhoz, hogy szisztematikusan fel tudjuk tárni a német tanítóképzés felől érkező recepciós folyamat egy szűkebb területét, főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a néptanítók tudásának és identitásának néhány jellemző vonását.

Bevezetés

A magyar neveléstörténeti írásokban a pedagógusprofesszió és szakmások körüli kutatói érdeklődés az utóbbi két évtizedben bontakozott ki, és Németh András kutatásai nyomán terjedt el. A kutatások egyik csoportját a néptanítók szakmások folyamataira irányuló feltáró munkák alkotják. Erre mutat példát többek között Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) egy OTKA által támogatott, több éves kutatás keretében megvalósított vizsgálata, ami a magyar néptanítók szakmai fejlődésének elemzésére irányult. A szerzők azt tárják fel, hogy kik voltak, hogyan éltek és dolgoztak a 20. század elején Magyarországon az akkori tanítói szakmába tartozók. Baska Gabriella (2011) a néptanítói identitás alakulását egy néptanítói emlékkönyv szövegein keresztül elemezte, a metaforakutatás eszközeit felhasználva. Dombi Alice (2012, 2015) munkáiban a 19. század olyan programadó egyéniségeinek munkásságát mutatja

be, akik tevékenységükkel hozzájárultak a korabeli szakmai-tudományos professzió kialakulásához. Németh András (2008, 2012, 2013) a néptanítói tudástartalom konstruálásával számos írásában foglalkozik. Nóbik Attila (2006, 2015) kutatásában az egyre szakszerűbbé és modernebbé váló néptanítói tudás fontos megjelenési helyeit a képzésben használt neveléstörténeti tankönyvek tükrében, majd későbbi írásaiban (pl. Nóbik, 2019) a pedagógiai szaksajtó segítségével vizsgálta. Pukánszky Béla (2005) neveléstani kézikönyvek gyermekképeinek elemzésén keresztül mutatta be a néptanítói szaktudás korszerűsödésének folyamatát.

A pedagógusprofesszió és szakmásodás kutatásának egy részterülete a tanítókép vizsgálata. Györgyiné Koncz Judit (2005) doktori értekezésének neveléstörténeti fejezetében áttekinti az ókortól kezdve a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók tanítóképét. Munkájában ismerteti, hogy milyen elvárások fogalmazódnak meg a tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak. Saját korábbi kutatásaimban (Kovács, 2011, 2013; Fáy, Kovács és Dombi, 2016) neveléstan könyvek alapján tártam fel a dualizmus kori néptanítói kánon ember- és tanítóképének egy adott metszetét, antropológiai jellemzőit. A neveléstudományi kutatások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg. Ezek lehetővé teszik a különböző szempontok és összefüggések elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához. A múlt neveléstan könyvei sok tanulsággal szolgálnak, tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését hazai oktatásügyünkben, továbbá képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről, a tanítóval szembeni társadalmi igények egy részéről. A néptanítói szaktudás kutatása összekapcsolódik a tanítóképzés évszázados történetének feltárásával, amit általában az adott intézetben dolgozó oktatók, kutatók tártak fel (pl. Donath, 2008a, 2008b; Molnár, 2007). Ennek egy sajátos területét képezi Vincze Tamás (2003) kutatása, ami a német nyelvnek a tanítóképzőkben betöltött szerepével foglalkozott.

A professziótörténeti kutatások másik nagy csoportjába tartoznak azok a vizsgálatok, amelyek a középiskolai tanárság professzionalizálódási folyamatát (pl. Németh, 2005a; 2007; 2009; Mann, 2004; Ladányi, 2008; Keller, 2010), valamint a polgári iskolai (pl. Karády és Valter, 1990; Nagy, 2004; Fizel, 2015, 2018) hivatás történetét mutatják be. A harmadik területet a magyar egyetemi neveléstudományt átfogóan feldolgozó munkák jelentik (pl. Nóbik, 2001; Brezsnaynszky, 2002; Mikonya, 2005; Németh, 2005b; Pukánszky, 2002).

Jelen tanulmány a néptanítói tudás és identitás egyes részterületeinek létrejöttét vizsgáló neveléstörténeti kutatásokhoz kapcsolódik. Egy elméleti kutatás eredményeinek szűkebb területét összegzi, melynek célja a német tanítóképzés intézményesülési folyamatának elemzése, valamint Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstani munkája alapján a szerző tanítóról alkotott képének rekonstruálása. Az elemzés az interpretációhoz szükséges előzetes forráskritikai szövegelemzés alapján, a következő szempontok szerint történt: 1. az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés célja és a tanítói feladatok kapcsolata, 2. a népiskolai tanítókkal szemben támasztott követelmények.

A keresztény pedagógia szellemében írt könyv választását indokolja, hogy a művet a dualizmus korában megjelent német neveléstan könyvek szerzői is forrásként használták fel. Hatása nyomon követhető például a Wilhelm Ostermann – Ludwig Wegener szerzőpáros *Lehrbuch der Pädagogik* című, 1882–83-ban megjelenő munkájában, továbbá több hazai tankönyvíró művében is kimutatható, így például Mennyei József, Bárány Ignác és Lubrich Ágost neveléstanában. A könyv több kiadást megélt, kutatásunk a hatodik, átdolgozott, 1868-ban megjelenő kiadást vizsgálta. A hetedik, javított kiadás 1874-ben jelent meg. A tanulmány hozzájárulhat ahhoz, hogy feltárjuk a német tanítóképzés felől

érkező recepciós folyamat főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a német néptanítói tudásnak és identitásnak néhány jellemző vonását.

A német tanítóképzés intézményesülési folyamatai

Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történt. A modernizációs folyamatnak a legfontosabb ismérve: az iskoláztatásnak a népesség mind nagyobb hányadát érintő kiterjedése. Ennek megvalósításához szükségessé vált az alacsonyabb szinten képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező szakképzett tanítók képzése. Egy másik sajátossága az egyre erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami megmutatkozik abban, hogy a tanítóképzést országos szintű törvényekkel és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotással kezdték el szabályozni, központi tantervi szabályozást hoztak létre, valamint a tanítóképzés mindinkább állami ellenőrzés és felügyelet alá került (Kelemen, 2004).

A német szemináriumi tanítóképzés kezdete a 17. század második felére nyúlik vissza. A tanítóképzés kezdeti próbálkozásai egyedülállóak és elsősorban magánkezdeményezések voltak. A létrehozott tanítóképzőket többnyire közvetlenül más korabeli intézményekhez csatolták, mint például árvaházakhoz, gimnáziumokhoz, reáliskolákhoz. A 18. századtól kezdődően a nép egészére kiterjedő iskoláztatás tette szükségessé a kellő szaktudással rendelkező néptanítók képzését. Ebben az időben a német tanítóképzés változó színvonalon mozgott. Még élt a középkorban gyökerező elv, miszerint abból lehet jó tanító, aki az oktatandó anyagot alaposan ismeri, erkölcsös magaviselettel és életmóddal rendelkezik. Az elméleti pedagógiai és módszertani előképzettség nem volt előfeltétel. A tanító kedve szerint azt taníthatott, amit akart. A 18. század végére egész Poroszország területén csak 11 tanítóképző volt. Az ott képzett tanítók csekély száma hosszú ideig nem volt elég ahhoz, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (Schadt-Krämer, 1990). Mivel a tanítóképzők biztosították az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, a porosz kormányzat a népiskolák belső reformját a tanítóképző szemináriumok tartalmi munkájától és a magasán kvalifikált népiskolai tanítóktól remélte. A 19. század kezdetén a reformok során tanítóképző szemináriumokat hoztak létre, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak.

A tanítóképzés struktúráját jellemezte, hogy a népiskola befejezése után a leendő tanítók 14 éves koruktól előkészítő tanítóképzőbe, „preparandiákba” jártak, vagy pedig egy tanító vagy lelkész tanította őket. Az előkészítő képzés célja az általános műveltség bővítése, a népiskolai tananyag elmélyültebb elsajátítása, valamint a tanítói szeminárium felvételi vizsgájára való felkészítés volt. Ez a három évfolyamos képzés átmenetet képzett a népiskola és a 17. életév utáni két-, később hároméves tanítói szemináriumok között. 1850 után Poroszországban a „preparandiák” működését államilag átszervezték. Míg 1850 előtt a tanítói előkészítők nem rendelkeztek intézményes jelleggel, inkább különböző módon megszervezett oktatást jelentettek, addig 1850 után törvényileg szabályozott intézménnyé alakultak át. Felvételi követelményként a sikeres népiskolai tanulmányokat, jó egészségi állapotot és a zenei alkalmasságot írták elő. Az intézmény tanári kara általában három tanítói szemináriumi végzettséggel rendelkező tanárból állt. Az intézmény vezetőjének „rektori vizsgát” kellett szereznie, a másik két pedagógusnak pedig a népiskolai tananyag ismerete mellett a rajz és zene oktatásához szükséges tudással és képességekkel kellett rendelkeznie. A „preparandiák” a tanulói létszámot figyelembe véve kisebb, a falusi iskolákhoz hasonló intézmények voltak. Az állami előkészítő intézetek száma 1901 és 1910 között 40-ről 82-re nőtt, ami hozzájárult a népiskolai tanítók szemináriumokkal együtt alkotott 6 éves elméleti képzéséhez (Tenorth, 1995; Bruhn, 1995).

A tanítói szemináriumokba felvételi vizsga útján lehetett bekerülni, aminek célja annak megállapítása volt, hogy a jelentkezők a tanítói előkészítőben milyen ismereteket sajátítottak el és rendelkeznek-e tisztességes, erkölcsös magatartással. A „preparandiákkal” szemben a tanítói szemináriumok jellemzően internátusként működtek. A képzés gyakorlati része a tanítói szemináriumi tanulmányok bejezése után következett. Legtöbbször a szemináriumi iskolákhoz gyakorlóiskola tartozott. A tanítói szemináriumot elvégzett tanítójelöltek 18-19 évesen „fiatal tanítói” státuszt kaptak, ami mind a pedagógusi hierarchiában, mind fizetésben megkülönböztette őket a gyakorlatban dolgozó tanítóktól. A frissen végzett segédtanítókkal egy tapasztalt tanítómester foglalkozott, aki egyrészt pedagógiai és didaktikai ismereteket közvetített számukra, másrészt támogatása mellett a tanítójelöltek a gyakorlat során hospitálási és tanítási tapasztalatokat gyűjthettek. A tapasztalt tanítónak min-tát, „normát” kellett mutatnia a módszereit figyelő tanítójelölt számára. A tanítóképzés színvonalának emelkedése érdekében 1826-ban bevezették a szemináriumi záróvizsgát és a három éves gyakorlati időszakot követő tanítói vizsgát, majd 1872-ben egy új vizsgarendszert dolgoztak ki a Karl Schneider által megalkotott *Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára* (*Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) című rendelet megjelenését követően (Tenorth, 1995).

A szemináriumi iskolai rendszer a 19. században kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött. A tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. Míg 1811-ben 15 tanítói szeminárium működött, addig 1871-ben már 81-re nőtt a számuk. A századforduló után sorra szűntek meg a tanítói szemináriumok, az utolsót Poroszországban 1926-ban zárták be. Helyettük a hároméves pedagógiai akadémiákat hoztak létre, ahová a felvételi követelményt 1919-től érettségihez kötötték (Schadt-Krämer, 1990. 13–15.).

A porosz népiskolaügy mindig a helyi és regionális, valamint a különböző tartományi és települési külön szabályozásoktól függően fejlődött. A porosz tanítói szemináriumok munkáját az 1854-ben megjelenő Ferdinand Stiehl¹ -féle *Porosz szabályzatok a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára* (*Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) és az 1872-ben megjelenő, Karl Schneider² által megírt *Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára* (*Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*) (Wittmütz, 2007. 24–27.) című dokumentum határozta meg.

A szemináriumi iskolai rendszer a 19. században kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött. A tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. Míg 1811-ben 15 tanítói szeminárium működött, addig 1871-ben már 81-re nőtt a számuk. A századforduló után sorra szűntek meg a tanítói szemináriumok, az utolsót Poroszországban 1926-ban zárták be. Helyettük a hároméves pedagógiai akadémiákat hoztak létre, ahová a felvételi követelményt 1919-től érettségihez kötötték (Schadt-Krämer, 1990. 13–15.).

A Ferdinand Stiehl nevéhez fűződő szabályzat a fiatalok keresztény szellemű nevelését, a hazafias érzület kialakítását tűzte ki célul. A didaktikai szempontok többek között a biztos ismereteket, az alapos képzést, valamint a tananyag legfontosabb ismeretekre való korlátozását, továbbá a megértés, a gondolkodás és a beszéd gyakorlását helyezték előtérbe. A Schneider-féle rendelkezés szintén a kereszténység filozófiáját képviselte, keretfeltételeket határozott meg, és a népiskolák belső javítása érdekében alapelveket fogalmazott meg (Wittmütz, 2007; Schadt-Krämer, 1990). A Stiehl-féle szabályzatot pedagógusok körében többen kritikákkal illették, így például a liberális pedagógus, Diesterweg is. Nem értett egyet azzal, hogy a szabályzat nagy hangsúlyt helyezett a vallásos nevelésre a keresztény-hazafias érzület kialakításának célkitűzésével (Schadt-Krämer, 1990).

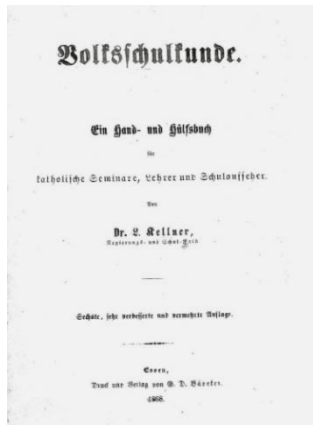
A 19. század második felében a német törvényi rendelkezések nyomán megindulhatott a tanítóképzés tartalmának és követelményeinek egységesülésére való törekvés, ami hozzájárult a népiskolai pedagógia irodalmának bővüléséhez, melyek között megtalálhatók a tanítóképzésben használatos pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek. A népiskolai pedagógia a hagyományokon alapul, a tanítók korábbi generációi által összegyűjtött gondolatokat és a hétköznapi gyakorlat tapasztalatainak eredményeit foglalja magában. Ez a pedagógiai tudás a tanítóképzés számára kidolgozott tudás, ami a gyakorlati ismereteket állítja a középpontba. Jelen tanulmányban a kiválasztott neveléstan könyv alapján tárjuk fel a német katolikus néptanítói tudáskonstrukciós folyamat néhány jellegzetes aspektusát. Ezek összetevői a mű azon fejezeteiben érhetők tetten, amelyek az emberkép antropológiai sajátosságait, a nevelés módszertani szempontjait, valamint a szakmai kompetencia-tartalmakat definiálják. Kovács (2013) kutatásai rámutatnak arra, hogy a hazai néptanítói tudásra vonatkozó egyes német hatáselemek jól kimutathatók azokban a dualizmus korában megjelenő hazai neveléstanokban, amelyeknek a szerzői Lorenz Kellner munkáját forrásként használták fel.

A néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstan könyvében

A 19. század egyik legismertebb német katolikus népiskolai pedagógiai tankönyvírója Lorenz Kellner³, akinek néhány rövidebb írását magyar nyelven is kiadták (Fehér, 2000). Kellner a 19. század jelentős katolikus pedagógusának számít. A pedagógiai és politikai tevékenysége mellett terjedelmes írói alkotást hagyott hátra. Elkötelezetten fáradozott a népiskolai tanítók anyagi és társadalmi helyzetének javításán. A katolikus hit képezte pedagógiai gondolkodásmódjának alapját, katolikus szemlélete műveiben szembetűnő. Főleg az úgynevezett „lélekpedagógia” mellett érvelt. Azon kevés szerzőkhöz tartozott, akiknek tankönyveit Stiehl teljes mértékben elfogadhatónak tartotta. Kellner egyetértett a Stiehl-féle szabállyal, hét évvel az 1872-es általános rendelkezések megjelenése után is pozitív véleményt alkotott róla (Schadt-Krämer, 1990).

Főbb művei között szerepel az 1851-ben Essenben megjelenő *Népiskolák pedagógiája* (*Pädagogik der Volksschule*), amit a rajnai lapokban a tanárok számára gyógyírként tartottak számon. Közismertté elsősorban a *Népiskolai ismeretek* (*Volksschulkunde*) című könyvével és a pedagógia történetével (*Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte*) vált (Meyer, 1965). A három kötetes neveléstörténeti munka 1862-ben jelent meg Essenben, ami alapján jól érzékelhető, hogy elutasította a felvilágosodás eszméit és Rousseau pedagógiáját. Hasonlóan negatívan értékelte Schleiermacher, Herbart és Beneke tudományos pedagógiára irányuló törekvéseit. Ezen pedagógusok filozófiájával nem tudott azonosulni, mivel az ember szabadságát hangsúlyozták, és a nevelésben az egyént öncélként tekintették, ami meglátása szerint az isteni és az emberi tekintély meg-
bomlását eredményezi, valamint veszélyezteti az Isten adta rendet. Egy ilyen veszéllyel

szemben tette Kellner „a vallási nézet felemelkedését és elmélyülését” a nevelés és a neveléstörténet céljává. Ezzel neveléstörténeti tankönyve, amit a szemináriumi oktatás során a tanítójelöltek olvastak és megvitattak, a hivatalos képzési politikai nézetet közvetítette (Schadt-Krämer, 1990). Kellnert olyan íróként méltatták, aki az aktuális oktatásügyről, a tanítók, tanárok helyzetéről és nézetéről pontos ismerettel rendelkezett.



Kellner katolikus szemináriumokban tanuló tanítójelöltek és a pályán lévő pedagógusok számára írt *Népiskolai ismeretek* (*Volksschulkunde*) című neveléstan könyve több kiadást megélt, a kutatás az 1868-ban megjelent hatodik, átdolgozott és bővített kiadást elemzi. A könyv előszava rámutat arra, hogy munkáját egész Németország területére tankönyvként írták elő a katolikus tanítóképzők számára, amit a Stiehl-féle porosz szabályzat szellemében hozott létre, ugyanakkor a helyi és regionális szabályozásokat nem vette figyelembe.

Már a könyv előszavából kiderül, hogy a szerző munkájával a népiskolai tanítók szakmai fejlődését tűzte ki célul. A mű megírásával olyan oktatási kézi- és segédkönyvet kívánt közreadni, amely korának aktuális követelményeit figyelembe véve arra törekszik, hogy a jövőendőbeli tanítókat a „tévutaktól” megóvja, a fejlődéshez szükséges

keresztény nevelés alapelveit közvetítse, valamint a hasznos hivatalvezetéshez egyszerű útmutatást biztosítson. A mű fejezetei jó eligazítást nyújtottak a korabeli olvasóközönségnek a nevelés és tanítás gyakorlati kérdéseiben. A pedagógiai tankönyv tartalmának elemzése alapján rekonstruálható, hogy milyennek látta Kellner a tanítói ideáltípust.

Az ember antropológiai jellemzői és a nevelés értelmezése

A 19. századi neveléstan könyvek sajátossága, hogy első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon tárgyalják az ember általános és specifikus jellemzőit, ami alapján feltárható, hogy a tanítónak milyen nevelési célt követve milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatók a tanító nevelési feladatai (Kovács, 2013).

Kellner az első fejezetben, a korabeli német neveléstan könyvekhez hasonlóan, az ember természetével és rendeltetésével foglalkozik, melyből a nevelés fogalmát és célját vezeti le. Antropológiai értekezésében kifejezésre juttatja a keresztény pedagógiára jellemző transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére, amit a következő idézet is jól példáz: „Mindennél többet jelent azonban a szellem előnye, ami által az ember magasán minden más földi teremtmény fölé emelkedik. Képes gondolkodni saját magáról, lényéről, rendeltetéséről, halhatatlan lelke van, ami nagyszerű erővel rendelkezik, szelleme áthatol a földi és égi jelenségeken ok, cél és hatás után kutatva. A nyelv létével egy olyan eszközt birtokol, amivel belső, szellemi életét ki tudja fejezni, és a hozzá hasonlóakkal kapcsolatba tud lépni. Míg a méhek ugyanúgy építik sejtjeiket, mint Ádám korában tették, míg az állatok az ügyesség egyszer meghatározott fokán állnak még ma is, az ember egyre tökéletesebbre képzi magát. Milyen nagyszerű felfedezéseket és találmányokat vitt végbe az ember az évszázadok folyamán, és még milyen messzire juthat el az ember a tudományok, a művészetek és a vallásosság terén!” (Kellner, 1868. 1–2.) Kellner az embert minden más földi élőlény fölé helyezi. Gondolataiban megjelenik a magasabb célok felé

irányuló ember testhez kötött szellemi lény mivoltának hangsúlyozása.

Az igaz nevelés fogalma című alfejezetben az élet lényegét és feladatát a keresztény nevelés ideológiájának megfelelően a transzcendencia világába helyezi, mely szerint az élet lényege és feladata abban áll, „hogyan az Istennel való belső összhangból és közösségből a bűn által kilépett emberiség ezt a közösséget saját elhatározásából ismét helyreállítsa, ezért visszatér az Istenben való élethez, és e célból ismét erőt merít Krisztusból és Krisztus által, az egyház által mutatott és megadott kegyelméből” (Kellner, 1868. 12.). Krisztus tehát nemcsak példaképként, hanem az egész emberiség igazi nevelőjeként jelenik meg.

A tankönyvíró szerint a nevelés célját, azaz a bűnből ismét az eredeti méltóságba való emelkedést, csak a Krisztusban való hit által és csak az ő vezetése alatt érheti el az ember: „Épp ezért a keresztény pedagógiának sem lehet semmilyen más feladata, mint hogy kiskorú gyermekeknek kezet nyújtson ennek az egyesülésnek a létrejöttéhez, hogy oda vezesse őket, hogy később, nagykorúként szabad akaratukból és boldog szellemmel törekedjenek a Krisztussal való közösségre és hasonlatosságra. Céljuk: gondos tanítás, fegyelmezés és szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtetek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal, és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: »Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!«” (Kellner, 1868. 12–13.).

A német pedagógus elutasítja a keresztény nevelés alapelveit ért kritikát, miszerint az a gyakorlati polgári élet követeléseit nem veszi figyelembe, nem a társadalom számára képzett emberek nevelését tűzi ki célul, hanem eszménypedagógiát közvetít. Meglátása szerint a keresztény nevelés nem becsüli alá a mindennapi élethez szükséges tudást és az ezzel összefüggésben álló készségeket, mint például a megismerő készséget: „Ha ezennel a nevelés célját kimondtuk, ezzel semmiféleképpen sem élehetetlen célt fogalmaztunk meg, ami csak előkelő szavakból áll, és a valóságban kivitelezhetetlen marad. Minden esetre van egy ideálunk vagy eszményképünk, de ezt semmiféleképpen sem bizzuk az egyén önkényére és értelmezésére, hanem

A tankönyvíró szerint a nevelés célját, azaz a bűnből ismét az eredeti méltóságba való emelkedést, csak a Krisztusban való hit által és csak az ő vezetése alatt érheti el az ember: „Épp ezért a keresztény pedagógiának sem lehet semmilyen más feladata, mint hogy kiskorú gyermekeknek kezet nyújtson ennek az egyesülésnek a létrejöttéhez, hogy oda vezesse őket, hogy később, nagykorúként szabad akaratukból és boldog szellemmel törekedjenek a Krisztussal való közösségre és hasonlatosságra. Céljuk: gondos tanítás, fegyelmezés és szoktatás által a felnövekvő embereket abban erősíteni, hogy a Krisztus általi megváltás és a szabad önrendelkezés segítségével ismét azok lehetnek, amivé öröktől fogva teremtetek és rendeltettek. A legvalódibb és legigazibb elv (alapszabály, minden nevelés alapja), amely minden eddig felállított igazságot magában foglal, és ezek tévedéseit elhárítja, nem lehet más, mint: »Neveld az embert Krisztus követésére és hasonlatosságára!«” (Kellner, 1868. 12–13.).

ez egy valódi és igazi életkép, ez az isteni szeretet, amely emberi alakban jelent meg és minden emberi viszonyban jelen van” (Kellner, 1868. 13.).

A szerző abból a meggyőződésből indul ki, hogy a tudásnak és a képességeknek vallásos alapok nélkül nem lehet valódi értéke és igazi célja, valamint nem nyújthat elegendő biztosítékot a békére és az emberi társadalom jelenlegi és jövőbeli boldogulására: „Csak azt akarja és arra törekszik, hogy minden tudás és képesség vallásos–erkölcsi alapon nyugodjon, és a kereszténység szellemével átítatva a helyes úton maradjon; azt akarja, hogy a földi célok mögött, amire megismeréssel és tudással törekszik, még egy másik, magasabb, isteni cél legyen, és hogy az ember az előbbiben oly módon küzdjön, hogy az egyúttal az utóbbihoz közelebb hozza őt” (Kellner, 1868. 14.). A német tankönyvíró a nevelés célját összefüggésbe hozza a tanítóval szemben támasztott alapkövetelményekkel. Nézete szerint a keresztény embernek törekednie kell a magasabb célok elérésére, ebből az következik, hogy „csak az lehet igazi nevelő, akit áthatott Krisztus szelleme és melege” (Kellner, 1868. 14.).

A népiskolai tanítói identitás szociális reprezentációja

Kellner *A tanító személyisége, törekvése és hatása* című fejezetben részletes leírást nyújt a néptanítók iskolai és iskolán kívüli szakmai felelősségével kapcsolatban. A német pedagógiai munkában a modern néptanítói identitásnak differenciáltan kidolgozott területét képezik a néptanító mintaadó szerepével kapcsolatos követelmények. Ebben a megközelítésben jelennek meg az alapvető etikai előírások a tanító társadalmi kötelességeit és életmódját illetően. Kidolgozott útmutatásokat találhatunk a népiskolai szakember otthoni életével és megjelenésével kapcsolatos kívánalmakról, az iskolai közösségekhez való kapcsolatáról, egyházhoz való viszonyának jelentőségéről, a mellékfoglalkozásokra, közhasznú tevékenységeire vonatkozó elvárásokról, továbbá a tanítási órára való felkészülés jelentőségéről. Ez a felsorolás is szemléletesen mutatja, hogy a tanító feladatai nem korlátozódhattak csak az iskolára, hanem kitágította az iskola falait. A szövegkonstrukciók elemzése alapján jól nyomon követhető, hogyan jelenik meg a tanítói identitás szociális reprezentációja.

A praktikus szempontokat szem előtt tartó könyv érdekessége, hogy a nevelővel kapcsolatos elvárások sorát a példaadás igényével kezdi, majd a közösségi és magánéleti magatartás- és tevékenységformák széles arzenálját vonultatja fel, amiből kitűnik a korszakra jellemző német tanítói szakma fejlődése iránti igény. A neveléstani munkában a szerző kijelöli azt, hogy a tanító iskolán kívüli viselkedésével és magánéletével kapcsolatban mi az elfogadott, mi tekinthető példamutató magatartásnak. Felhívja a figyelmet arra, hogy a népiskolai tanítás megfelelő hatékonysággal való végzésének egyik alappillére a néppel való jó kapcsolat kiépítése. Itt következtethetünk a népiskola rejtett funkciójára, ami a tanító személyén keresztül társadalomformáló erővel rendelkezett. Ebben a folyamatban a tanítónak arra kellett törekednie, hogy az iskolaközösség családjainak körében visszafogott és távolságtartó magatartásával, verbális és metakommunikációs eszköztárával, keresztény életmódjával a tiszteletet kivívja: „Semmi sem nevel jobban, mint egy kitűnő ember jelenléte és példája; keveset kell tanítania és prédikálnia, már csendes jelenléte is maga a nap, amely melegít és világít” (Kellner, 1868. 237.). A következő idézet is rámutat a nevelés társadalmi beágyazottságára. Azt tükrözi, hogy a vizsgált időszakban a tanító hivatása szorosan összekapcsolódott a nép véleményével: „Épp ezért hívják az elemi iskolai tanítót népiskolai tanítónak, mivel a nép közt él, nem egy tőlük előkelően elzárt személy, hanem közvetlenül a népre hat, és a nép akként ismeri el, hogy gyermekeivel és a legnagyobb bizalommal ajándékozza meg, akit azonban emiatt a bizalom miatt a sajátjaihoz akar sorolni. Ezért figyelni és vigyáz a nép a tanítójára, belső és külső élete nem közömbös számára, azt

követeli tőle, hogy méltó legyen feladatára és az irányába tanúsított bizalomra [...] Épp ezért az iskolát csak ott szeretik, ahol a nép a tanítót is szereti, és hogy a tanítónak főleg tiszteletre és bizalomra kell törekednie, ha azt akarja, hogy vetése termékeny talajba hulljon” (Kellner, 1868. 238.). Kellner szerint a szülői közösségek igen szigorúan ítélték meg a tanítót, aki saját életével irányvonalat jelölt, sok esetben szabály, norma közvetítője volt. Teljes személyiségével, szavaival, megjelenésével, méltóságával nevelt és tanított. Érdekes példája a tanító példaadó szerepének, hogy a könyvben az alapelvárások között a népiskolai szakember otthoni élete, öltözködése, családi állapota is megjelent mint téma: „Az ember alig hinné, hogy különösen vidéken a nép szeme mennyire figyel a tanító szobáját, konyháját, pincéjét, és hogy mennyire alá van vetve otthoni pedagógiája minden felnőtt és iskoláskorú gyermek ítéletének” (Kellner, 1868. 240.). A tanító ruházatát illetően alapszabály volt a tanítók társadalmi hovatartozását tükröző egyszerű külső. A néptanító megjelenése nem lehetett arisztokratikus, nem követhette a felsőbb társadalmi rétegek öltözködési stílusát, mivel azzal az egyszerű vidéki nép nehezebben tudott volna azonosulni. A tanítói hivatás járulékos elemeként jelenik meg a katolikus szellemben írt tankönyvben a családi állapotra vonatkozó elvárás, miszerint a tanító legyen házas, mert „egyetlen egy tanító sem nyerheti meg a nép szeretetét és bizalmát és tevékenykedhet sokoldalúan felesége segítségével” (Kellner, 1868. 242.).

A pedagógiai munkában nagy hangsúlyt kap, hogy a tanító felnőtt társadalommal való kapcsolattartása kiterjedt a helyi lelkésszel való viszonyra is. A jó kapcsolat kiemelkedő jelentőségét Kellner a tanító hatékony iskolai és azon kívüli tevékenységében látta, amit azzal támasztott alá, hogy vidéki területeken a népiskolai tanítók túlnyomóan a lelkész felügyelete alatt álltak, aki nemcsak előljárója volt az iskolai hivatalnak, hanem a tanító és lelki közössége gondozója is. Szerepéből adódóan mind iskolafelügyelői tisztségében, mind lelkészi méltóságában és tevékenységében tiszteletet és alázatot kívánt. Ennek egyik példaként említi a szerző, hogy amennyiben a tanító az iskolában, a tanteremben és a fegyelmezés terén változtatást kívánt tenni, előtte meg kellett szereznie a lelkész hozzájárulását. Figyelembe kellett vennie annak tanácsait és nézeteit: „A vallásos tanító kötelezve érzi magát arra, hogy lelkészének megfeleljen és mások előtt is jó példával járjon el, és mindenütt azt mutassa, hogy tudja tisztelni az egyház szolgálójának szent feladatát, annak nehéz kötelezettségeit és lemondásait, és az egyházi teendők szentségét” (Kellner, 1868. 248.). Az idézet jól példázza a korszakra jellemzően a népiskola és egyház szoros kapcsolatát, ami a néptanítói identitás alakulására is hatást gyakorolt.

E kérdéskör kapcsán lényeges megemlíteni, hogy az elemzett könyv megjelenését követően a 19. század második felében végbemenő kultúrharcban (Kulturkampf) a szoros együttműködés az állam és az egyház között megtört, főleg a katolikus egyházzal szemben. A porosz kormány *Iskolafelügyeleti törvénye* (*Schulaufsichtsgesetz*) 1872-ben lépett életbe, amit főleg a porosz keleti tartományban és a Rajna-vidéken alkalmaztak. A törvény értelmében az összes iskolát állami felügyelet alá helyezték. Főállású járási iskolai felügyelőket neveztek ki az addigi mellékállásban foglalkoztatott lelkészek mellé. Mindazonáltal a statisztikai adatok rámutatnak arra, hogy a törvény megjelenését követő években nem bocsátották el az összes lelkészt tisztségéből, amit jól példáz, hogy még 1875-ben is 700 evangélikus és 135 katolikus lelkész látta el a feladatát mint járási iskolai felügyelő. Megállapítható, hogy a törvény az iskola államosításának fejlődését támogatta és erősítette, az új iskolafelügyeleti törvény előírásai azonban nem valósították meg teljesen (Wittmütz, 2007). A császárság végéig és ezután is Poroszországban a felekezeti iskolák domináltak, míg az egyház és az állam közötti kultúraharcban létrehozott közös iskolák alig tudtak jelentőségre szert tenni (Kuhleemann, 1991).

Az elemzett könyv a néptanítói szerep összetettségét mutatja be, amikor a néptanító otthoni mezőgazdasági feladatait tárgyalja, ami szintén hozzájárulhatott a társadalmi közeg és a népiskola közötti együttműködés kialakításához. Ehhez viszont a tanító

életmódjával is hitelesített tekintélyére szükség volt. A szerző megállapításai szerint a falusi tanító tekintélyét és személyes befolyását növelte, ha tapasztalatot szerzett a földműveléssel foglalkozó emberek fő tevékenységében, és reprezentálta, hogy saját háztáji gazdaságát rendben tudja tartani. Ennek egyik célja volt, hogy személyes tapasztalatszerzés útján tisztelni tudja a környék parasztságának munkáját és szorgalmát, a másik, hogy őt a nép ne „szobatudósnak” könyvelje el, aki csupán elméleti felkészültséggel rendelkezik. Ezért is támogatja Kellner azt az álláspontot, hogy a tanító fizetésének egy részét természetben kapja, amit saját magának kell az iskolához tartozó telekből és földből megtermelnie: „Semmi sem kelthet egy tanítóról kedvezőbb véleményt, mint az az észrevétel, hogy kertjét, faiskoláját rendben tartja, és hogy össze tudja kapcsolni a kezelemest és a szépet a hasznossal. Milyen jó példát mutat ezzel, mennyivel tökéletesítheti ez által a közösség képzetét és erkölceit!” (Kellner, 1868. 252.) A tanító mezőgazdasági munkájával kapcsolatos diskurzusban szó esik arról is, hogy a falusi tanító mezőgazdasági tevékenysége a tágabb környezetének is hasznot hozott, valamint a nép és a tanítói társadalom körében azonosulási mintát nyújthatott. Ez szemléletes példája annak, hogy a mintaadó nevelők a közösség érdekében végrehajtott tetteik által segítették a belenevelődést a társadalmi közösség kultúrájába, normarendszerébe. Ezáltal a szocializációnak is hatékony eszközévé váltak: „Csodálatra méltó, hogy a rátermett tanítók fáradhatatlan törekvései és példái távolabbi körökben is hatottak. Egész vidékek szépültek meg általuk, néhány falunak gyümölcsfák ültetésével teljesen más kinézetet adtak. Az ilyen példák más tanítókat is bátorítsanak és erősítsék őket abban a meggyőződésükben, hogy egy jó tanító az iskolán kívül is tud oktatni és nevelni” (Kellner, 1868. 252–253.).

Kellner munkájában a néptanítói identitásnak figyelemre méltó aspektusa a tanítók mellékfoglalkozásával kapcsolatos elvárások, amelyek jól leképezik a tanítóság korabeli helyzetét. A könyv színes képet nyújt a vállalható és a tanítói hivatással össze nem egyeztethető mellékfoglalkozásokról. Mivel az állam és az iskolaközösség nem tudta a vizsgált időszakban a kívánt fizetésemelést biztosítani, a tanítók fizetésük kiegészítésére mellékállás vállalására kényszerültek, amit sokszor csak engedéllyel és az érintett felügyelő hivatalok ajánlásával fogadhattak el. Ez is jól tükrözi, hogy a népiskolai tanítók életét szigorú társadalmi szabályok határozták meg. Az elfogadható mellékfoglalkozások többnyire egyházi jellegűek voltak, mivel azok vonták el legkevésbé a tanító figyelmét a munkájától, és az volt a hivatásával leginkább összhangban. Figyelemre méltó, hogy a preparandista képzésben való részvétel, a fiatalok felkészítése a tanítói szemináriumra nem önálló hivatásként, hanem a népiskolai tanítás mellett ajánlott mellékállásként jelent meg. Kellner a megfelelő mellékfoglalkozások között a következőket sorolja fel: gyümölcsfatermesztés, méhészkedés, selyem-előállítás, növénytermesztés és kertészet, valamint egyes taneszközök elkészítése, mint például földgömb, elektromos berendezések, gyógynövénygyűjtemény. Minden olyan mellékfoglalkozás azonban tilos volt, aminek kisipari jellege volt, vagy ami a tanítót nem megfelelő társaságba juttatta és a tekintélyét az iskolai ifjúság körében lealacsonyította. Nem voltak összeegyeztethetőek a tanítói hivatással azok a mellékfoglalkozások sem, amelyek a tanítót a közösség pártviszonyaiba keverték bele, mint például perek lefolytatása, adóbehajtás, illetve azok, amelyek az „érzéki szórakozások” jellegét mutatták, mint például a vadászat, tánczene művelése.

A tanítók társadalmi hovatartozásának és szociális jellemzőjének fontos mutatója, hogy Poroszországban a tanítói hivatást választók köre többnyire az alsó társadalmi rétegekhez tartozott, különösen vidéken. A jól szituált polgári réteg fiai számára a kevésbé megbecsült és gyengén fizetett tanítói hivatás nem volt vonzó választás. A vidéki tanítók pedig általában kevesebbet kerestek, mint a városiak, így jellemzően az előbbieknél alacsonyabb fizetésüket mellékfoglalkozásokkal. Javadalmazásuk részeként gyakran vállalták egy kisebb földterület művelését. Nagyon nagy jövedelembeli különbség volt a népiskolai tanítók és egyéb tanári kategóriák között is. Egészen 1873-ig a népiskolai tanítókat

nem vették figyelembe fizetésemeléskor. Az 1870-es évek végétől az első világháborúig azonban az életkörülmények fokozatos javulása figyelhető meg. A 70-es években a fizetések 1878-ig 35-40%-kal emelkedtek, mégis óriási volt a differencia a legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelem között. Továbbra is éltek a regionális különbségek a városi és vidéki, valamint a nyugati és keleti iskolák között. A tanítók nagy része mégis már relatíve jobb körülmények között élhetett. Az egységes minimumjövedelmet az 1897-es szolgálati illetményi törvény normalizálta először (Arnhardt, Hofmann és Reinert, 2000; Titze, 1991).

A néptanítói tudás kompetenciartartalmi között jelenik meg a könyvben a szakmai felkészültségre, az önművelődésre és a továbbképzésre irányuló törekvések szerepe. A műben a néptanító ismeretátadó szerepének bemutatásánál megtalálhatóak a szakmaiság magas szintű elvi kérdései a gyakorlatiasság szempontjaival kiegészülve. A tankönyv a tanítói hivatást átható egész életen át tartó tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet, amikor azt olvashatjuk benne, hogy „az egész élet iskola”, amiben „soha nem végez az ember”, ebből adódóan a tanító feladata, hogy folyamatosan képezze magát. Az új ismeretek szerzése hozzájárult ahhoz, hogy a népiskolai szakember új perspektívából tudja megközelíteni a tananyagot, és ne mechanikusan végezze a munkáját. Amennyiben ezt nem tette meg, az a hivatásában szakmai megrekedést eredményezett. Az ideálképpel ellentétben a hétköznapi realitást tükrözően a néptanítók szakmai fejlődésével kapcsolatos érdektelen mentalitás is eléink tárul, amikor utalást találunk arra, hogy egyes tanítók úgy gondolják, hogy a tanulmányaik befejeztével már nincs szükségük tovább képezni magukat: „A továbbképzéshez hozzátartozik először is az iskolai oktatásra való rendszeres lelkiismeretes felkészülés, mégpedig minden egyes órára. Vannak tanítók, akik hivatkozva tudásuk felfuvalkodottságában azt hiszik, hogy vizsgabizonyítványuk miatt, amiben oktatási alkalmasságukat rögzítették, a felkészülést el lehet hagyni, és ezért nem is

Mivel az állam és az iskolaközösség nem tudta a vizsgált időszakban a kívánt fizetésemelést biztosítani, a tanítók fizetésük kiegészítésére mellékállás vállalására kényszerültek, amit sokszor csak engedéllyel és az érintett felügyelő hivatalok ajánlásával fogadhattak el. Ez is jól tükrözi, hogy a népiskolai tanítók életét szigorú társadalmi szabályok határozták meg. Az elfogadható mellékfoglalkozások többnyire egyházi jellegűek voltak, mivel azok vonták el legkevésbé a tanító figyelmét a munkájától, és az volt a hivatásával leginkább összhangban. Figyelemre méltó, hogy a preparandista képzésben való részvétel, a fiatalok felkészítése a tanítói szemináriumra nem önálló hivatásként, hanem a népiskolai tanítás mellett ajánlott mellékállásként jelent meg. Kellner a megfelelő mellékfoglalkozások között a következőket sorolja fel: gyümölcsfatermesztés, méhészkedés, selyem-előállítás, növénytermesztés és kertészet, valamint egyes taneszközök elkészítése, mint például földgömb, elektromos berendezések, gyógynövénygyűjtemény.

gondolnak a tanításra addig, amíg el nem kezdik. [...] Önelégültségükben nem érzik, és még kevésbé látják be, hogy ilyen oktatással a saját és a gyerekek fejlődése is csorbul.” (Kellner, 1868. 263–264.) A pedagógiai

könyvben pontos leírást találhatunk a tanítási órára való felkészülés szükségességéről. Kellner szakmai igényességgel fogalmaz, amikor rámutat arra, hogy a szakembernek a tanórák tananyagának megtervezésénél figyelembe kell vennie az egyes tantárgyak oktatási tartalma közötti összefüggéseket. Emellett fontos szempontként jelenik meg a tananyag folyamatos újragondolása, szem előtt tartva a gyermekek egyéni és életkori sajátosságait. A könyv sajátossága, hogy a néptanítók módszertani tudatosságára hívja fel a figyelmet. A szerző azzal érvel, hogy a tanításban nemcsak a kognitív tényezők, így a megértés és a tudás, hanem az alkalmazás is hangsúlyos szerepet kap. Ennek megfelelően a tanítónak át kell gondolnia, milyen tanulói feladatok segítik elő leginkább a megszerzett tudás elmélyítését és a tanítandó anyag gyakorlati életben való hasznosítását.

A német tanítóképzés sajátosságának megfelelően a tanító sokrétű szakmai feladatai megmutatkoznak a tanítójelöltek támogatásában, mai szóhasználattal úgy mondhatnánk, mentori szerepkörében is. A könyv pontos leírást ad a segédtanító gyakorlatát irányító tanító és a tanítójelölt feladatairól. A tanítómesternek mentori szerepénél fogva folyamatosan kapcsolatot kellett tartania a tanítóképző intézményekkel (tanítói szemináriumokkal) annak érdekében, hogy ismerettel rendelkezzen az elvárt tudományos képzési követelményekről. Ezzel kitágult a tanító a kommunikációs tere az iskola falain kívülre. Egy tanítónak egyszerre maximum két-három tanítójelölt szakmai támogatásának felvállalása volt ajánlott. A tanítójelölt a tanító mellett segédtanítóként tevékenykedett, akinek feladatahoz tartozott a mentortanító felügyelete mellett például a már feldolgozott tananyag gyakorlása, gyermekek fegyelmezése, házi feladatok átnézése, egyházi szolgálatok teljesítése, valamint a mezőgazdasági munkálatokba, föld- és kertművelésbe való bekapcsolódás. A könyvben a mentori szerepfeladatok értékösszetevői között megtalálható a hivatástudat, támogatás, segítségnyújtás, tanácsadás, vallásosság. Ezek az értékek a 19. század második felére jellemző szakmaiság alapüzenetének tekinthetők, amik normakövető magatartást diktáltak a tanítók számára.

Összegzés

Jelen tanulmány a német néptanítói szakmások főbb jellemzőit mutatta be, és a néptanítói tudás egyes részjelenségeit vizsgálta egy tanítóképző intézetekben és tanítók körében használt német neveléstan könyv tükrében. A keresztény pedagógia szellemében írt könyv jól felépített pedagógiai rendszerben ábrázolja a tanítói tulajdonságok teljes arzenálját. A szövegkonstrukciók elemzése alapján körvonalazható a neveléstani munkára jellemző ideális tanító képe, amelyben a keresztény nevelő ideálja jelenik meg.

Az elemzett munkában a keresztény pedagógia archetípusának megfelelően a szerző kifejezésre juttatja a transzcendencia és az immanencia dialektikus egységét, utalva a magasabb szellemi funkciók jelentőségére. A nevelés fogalmának értelmezésében a nevelés eszményi célját a keresztény nevelés ideológiájából kiindulva a földi feladaton túl, a túlvilágra helyezi, hangsúlyozva, hogy az ember rendeltetése nemcsak a földre korlátozódik. Ebben az összefüggésben a szerző a tanítót a reá bízott gyermekek és a közösség atyjának tartja, akinek az a feladata, hogy a gyermekeket a keresztény pedagógia segítségével felkészítse a földi és túlvilági feladatokra.

A neveléstan könyv szerkezeti felépítésére jellemző, hogy külön fejezetben taglalja, milyen tanítói és egyéb, nem szakmába vágó feladatokat vártak el a tanítótól. A tanító emberi és szakemberi szerepeit, szerepfeladatait elaprózva, mélyreható részletességgel mutatja be. A neveléstani munkában jelen van a hivatásának élő tanító alakja, amit jól példáz, hogy a néptanító szereprepertoár meghatározó elemeként jelenik meg a tradicionális követelményeknek megfelelően a mintaadó szerep, amely a szerepfeladatokon keresztül irányvonalat jelölt a népiskolai közösség számára. Sok esetben norma

közvetítője volt. A tanítói hivatásról szóló diskurzusokban megmutatkoznak a tanítói habitusra és nevelési stílusra vonatkozó sajátos elvárások. Gazdag anyagot találhatunk a tanító szerepeinek értékösszetevőire vonatkozóan.

A kutatás hozzájárulhat a szélesebb látókörű és orientációjú dualizmus kori német tanítókép egy adott metszetének megismeréséhez. Mivel a tanítóképzők szolgáltatták az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, a kutatás további tárgyát képezheti az általuk közvetített „hivatalos” tudáskanon elemzése a német tanítóképzés tartalmi elemeit szabályozó dokumentumok tükrében.

Kovács Krisztina

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Irodalom

- Arnhardt, G., Hofmann, F. & Reinert, G.-B. (2000). *Der Lehrer. Bilder und Vorbilder*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Bárány Ignác [1866] (1896). *Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére*. Hetedik átdolgozott kiadás. Átdolgozta Bárány Gyula. Budapest: Lauffer Vilmos tulajdona.
- Baska Gabriella (2011). *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Baska Gabriella, Nagy Mária & Szabolcs Éva (2001). *Magyar tanító, 1901*. Pécs: Iskolakultúra.
- Brezsnyánszky László (2002). A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, 12(5), 38–43.
- Bruhn, A. (1995). *Die Präparanden. Lehrerbildung in Schleswig-Holstein 1867–1918. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte.)* Köln: Böhlau Verlag.
- Dombi Alice (2012). *Primus inter pares. Pedagógiai professzió és programadó nevelők a 19. században*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó.
- Dombi Alice (2015). *Zsinórmérték és útmutatás. Tankönyvek és tankönyvírók a 19. században Magyarországon*. Szeged: Universitas Szeged Kiadó.
- Donáth Péter (2008a). *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Donáth Péter (2008b). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Fáyné Dombi Alice, Kovács Krisztina & Dombi Mária (2016). *History of Pedagogical Profession in the 19th Century*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Fehér Katalin (2000). A pedagógiai gondolkodás és szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In Németh András és
- Tenorth, H.-E. (szerk.), *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó. 7–67.
- Fizel Natasa (2015). A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937). In Baska Gabriella és Hegedüs Judit (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. Budapest: ELTE PPK. 108–118.
- Fizel Natasa (2018). *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947). Esély az együttműködésre – Professzionizáció és intézményesülés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Györgyiné Koncz Judit (2005). *Pályaismeret, pályaorientáció*. Budapest: Károli Egyetemi Kiadó.
- Karáczy Viktor & Valter Csilla (1990). *Egy országos vonzaskörű szegedi főiskola*. Szeged: Móra Ferenc Múzeum.
- Keller Márkus (2010). *A középiskolai tanárság professzionizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Kelemen Elemér (2004). A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 145.
- Kovács Krisztina (2011). A néptanítói professzionizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 89–311.
- Kovács Krisztina (2013). Tanítókép a dualizmus kori magyar és német neveléstan könyvekben (1867–1914). *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1714/1/doktori_ertekezés.pdf Utolsó letöltés: 2020. 01. 24. DOI: [10.14232/phd.1714](https://doi.org/10.14232/phd.1714)
- Kuhlemann, F.-M. (1991). *Niedere Schulen*. In Berg, C. (szerk.), *Handbuch der deutschen*

- Bildungsgeschichte Band IV. 1870–1918.* München: Verlag C. H. Beck. 79–217.
- Ladányi Andor (2008). *A középiskolai tanárképzés története.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kellner, L. (1868). *Volksschulkunde. Ein Hand- und Hilfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulaufsicher.* 6., jelentősen átdolgozott kiadás. Essen: D. Bädeker.
- Lubrich Ágost [1868] (1878). *Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára.* 3. kiadás. Budapest: Hunyadi Mátyás Intézet.
- Mann Miklós (2004). Középiskolai tanárok és képzésük a 19. sz. század második felében. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 166–171.
- Mennyei József [1866–67] (1869). *Nevelés- és tanítástan.* Második javított és bővített kiadás. Budapest: Eggenberger Akad. Könyvkereskedése.
- Meyer, H. (1965). Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (1850–1880). *PhD-értekezés.* Münster.
- Mikonya György (2005). A magyar anarchista iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15(2), 52–62.
- Molnár Béla (2007). A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig. *PhD-értekezés.* http://www.ppk.elte.hu/file/Molnar_Bela_dissz.pdf Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.
- Nagy Péter Tibor (2004). A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 14(6–7), 170–178.
- Németh András (2005a). A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében, *Pedagógusképzés*, 3(1), 17–31.
- Németh András (2005b). *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh András (2007). A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 5(1–2), 5–25.
- Németh András (2008). A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás (1911–1915). *Iskolakultúra*, 18(5–6), 86–102.
- Németh András (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 18(3), 279–290.
- Németh András (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945.* Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatások. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh András (2013). A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 113(2), 101–118.
- Nóbik Attila (2001). A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, 11(4), 65–72.
- Nóbik Attila (2006). Népi iskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16(4), 41–48.
- Nóbik Attila (2015). Professzionalizáció és iskolai tér. Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In Baska Gabrella és Hegedűs Judit (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére.* Budapest: ELTE PPK. 91–107.
- Nóbik Attila (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások dualizmus korában.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pukánszky Béla (2002). Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 18–26.
- Pukánszky Béla (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyveiben.* Pécs: Iskola-kultúra.
- Schadt-Krämer, C. (1990). *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert: dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Ostermann, W. & Wegener, L. [1882–83] (1902). *Lehrbuch der Pädagogik.* 1. kötet. 12. kiadás. Schulzische Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei, U. Schwartz.
- Tenorth, H-E. (1995). Lehrerberuf und Lehrerbildung. In Jeismann, K-E. & Lundgreen, P. (szerk.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. 1800–1870.* München: Verlag C. H. Beck. 250–270.
- Titze, H. (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In Berg, C. (szerk.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV.* München: Verlag C. H. Beck.
- Vincze Tamás (2003). A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 13(3), 25–38.
- Wittmütz, V. (2007). Die preussische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In Fisch, S., Gauzy, F. & Metzger, C. (szerk.), *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. – Apprendre et enseigner en Allemagne et en France.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 15–32.

Jegyzetek

- ¹ Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl (1812–1878) Arnoldshainban született. Gimnáziumi tanulmányait Wetzlarban végezte, majd Bonnban és Hallében tanult teológiát. 1835-ben Neuwiedban a tanítóképző szeminárium tanára, majd igazgatója lett. Friedrich Eichhorn minisztersége alatt, 1844-ben meghívták a porosz kultusz-minisztériumba, ahol titkos kormányfőtanácsos lett a népiskola és szeminárium tanítóképzés ügyében. Az 1848-as forradalom idején bevásztották a porosz parlamentbe. Stiehl nevéhez fűződnek az 1854 októberében kiadott, sokat vitatott, a népiskolák, preparandisták és a tanítóképzés szemináriumai számára kidolgozott porosz szabályzatok (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen), ismertebb nevén a Stiehl-féle szabályzatok (Stiehlschen Regulative), amit a porosz kultuszminiszter Karl Otto von Raumer hagyott jóvá. A szabályzat hét oktatási minisztert is túlélt. Miután Adalbert Falk liberális minisztert kinevezték, Stiehl 1872-ben nyugdíjba vonult (v. ö. https://de.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Stiehl Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.).
- ² Karl Schneider (1826–1905): Tanítóképző intézeti tanár és igazgató volt Sziléziában és Poznan tartományban. 1870-ben Berlinben a Diesterweg által alapított tanítói szeminárium igazgatója lett, majd 1872-ben Ferdinand Stiehl utódjaként a kultuszminisztériumba került. A Stiehl-féle szabályzatokat (Stiehlschen Regulative) az általa kidolgozott liberális szemléletű általános rendelkezések (Allgemeinen Bestimmungen) váltották fel, amelyeket 1921-ig voltak érvényben (Wittmütz, 2007).
- ³ Dr. Lorenz Kellner (1811–1892): A német pedagógus Németországban, Kalteneberben (Heiligenstadtban) született 1811. január 29-én, a népiskola elvégzése után a heiligenstadti gimnáziumba járt. A középiskolát követően katolikus teológiát tanult, amit anyagi okokból nem tudott befejezni. 1828 és 1831 között a magdeburgi protestáns tanítói szemináriumban folytatta tanulmányait. A tanulást túlnyomórészt magántanításaiból finanszírozta. 1831-től 1836-ig Erfurtban tanított a dómplébánia fiúiskolában, ahol 1833-ban rektornak nevezték ki. 1836-ban igazgatója lett a heiligenstadti tanítói szemináriumnak. 1848-tól 1855-ig tanügyi tanácsosként dolgozott Marienwerderben, majd 1855 és 1886 között Trierben a kantoni irányító testület tagjaként és iskolai szakkfelügyelőként tevékenykedett. 1848–1849 között a porosz parlament, valamint 1867–1870 között a St. Wendel választókerületben a tartományi parlament képviselőjeként aktívan részt vett a politikai életben. 1863-ban a Münszteri Akadémia tiszteletbeli filozófiai doktorává avatták. 1871-ben a titkos kantoni irányító testület tagjává választották, majd 1872-től Népiskola és Szeminárium (tanítóképzési) Oktatásügyi Bizottságának tagjává vált. 1891-ben a Katolikus Pedagógus Egyesület tiszteletbeli tagjává nevezték ki. 1892. augusztus 18-án halt meg Trierben (v. ö. https://de.wikipedia.org/wiki/Lorenz_Kellner Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.).

Absztrakt

Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történt. Ennek a folyamatnak a legfontosabb ismérve: az iskoláztatásnak, a népességnek mind nagyobb hányadát érintő kiterjedése, ami szükségessé tette a szakképzett tanítók képzését.

A dualizmus korában a népiszkolai tanítók tudásának középpontjában a praktikus pedagógia és gyermekismeret, valamint az oktatásmódszertan állt. Ez lett a 19. század második felében kialakuló népiszkolai pedagógia, amelynek irodalmában megtalálhatók a tanítóképzésben használatos, pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek. Műfaji sajátosságuk, hogy szerzőik összetett követelményrendszert írtak le normatív eszménypedagógiájukban a tanítók szakmai tudására és közéleti viselkedésére vonatkozóan.

Hazánkban a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek első sorban német nyelvterületről származó könyvek fordításai voltak. A hazai és a német népiszkolai pedagógia irodalma a 19. század második felében lendült fel. A német tanítóképzésben használt tankönyvek közül kiemelkedik Lorenz Kellner *Volksschulkunde (Népiszkolai ismeretek)* című, 1855-ben megjelenő munkája, ami több kiadást megélt. Jelentőségét mutatja, hogy több hazai és német tankönyvíró forrásként használta fel.

Jelen tanulmány egyrészt a német néptanítói szakmások folyamatainak jellegzetességeit elemzi, másrészt Lorenz Kellner *Volksschulkunde* című neveléstana alapján a tankönyvíró tanítóról alkotott képét rekonstruálja. A szövegkonstrukciók alapján végzett elemzések szempontjai: 1. az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés célja és a tanítói feladatok kapcsolata, 2. a népiszkolai tanítókkal szemben támasztott követelmények.

A kutatás hozzájárulhat ahhoz, hogy szisztematikusan fel tudjuk tárni a német tanítóképzés felől érkező recepciós folyamat egy szűkebb területét, főbb intézménytörténeti sajátosságait, valamint a néptanítók tudásának és identitásának néhány jellemző vonását.